

Vandenplas-Holper, Christiane; Crivisqui-Linares, Carmen; Leyens, Jacques-Philippe; Ghysselinckx-Janssens, Anne

Die Förderung der prosozialen Entwicklung durch Erzählen und Besprechen von Geschichten. Eine prozessorientierte Studie

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 223-236



Quellenangabe/ Reference:

Vandenplas-Holper, Christiane; Crivisqui-Linares, Carmen; Leyens, Jacques-Philippe; Ghysselinckx-Janssens, Anne: Die Förderung der prosozialen Entwicklung durch Erzählen und Besprechen von Geschichten. Eine prozessorientierte Studie - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 223-236 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144320 - DOI: 10.25656/01:14432

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144320>

<https://doi.org/10.25656/01:14432>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 2 – April 1987

I. Thema: Moralische Erziehung

- | | |
|--|---|
| FRITZ OSER | Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts. Eine Einleitung zu diesem Heft 143 |
| KARL ERNST NIPKOW | Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik 149 |
| ANTON BUCHER/
FRITZ OSER | „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...“. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN | Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen 185 |
| SIBYLLE REINHARDT | Was heißt „Anwendung“ von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis? 207 |
| CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSSELINCKX-JANSSENS | Die Förderung der prosozialen Entwicklung durch Erzählen und Besprechen von Geschichten. Eine prozeßorientierte Studie 223 |
| GÜNTER SCHREINER | Die Herausforderung durch die „andere Stimme“. Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan 237 |

II. Weitere Beiträge

- | | |
|---------------|---|
| ROLF EILERS | Schullaufbahn und Selbstkonzept 247 |
| HANS SCHEUERL | Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 267 |

III. Rezensionen

HANNES EYFERTH

HANS UWE OTTO/HEINZ SÜNKER (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus 289

JÜRGEN OELKERS

BRUNO H. REIFENRATH: Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins 292

BERND SCHÖNEMANN

CHRISTEL HOPF / KNUT NEVERMANN / INGRID SCHMIDT: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht 295

IV. Dokumentation

Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Modellversuch „Kollegscheule“ 299

Pädagogische Neuerscheinungen 301

Contents

I. Topic: Moral Education

- | | |
|--|---|
| FRITZ OSER | The structure of moral education and the content of instruction. Introductory remarks 143 |
| KARL ERNST NIPKOW | Developmental psychology and didactics of religious instruction 149 |
| ANTON BUCHER/
FRITZ OSER | Theoretical and empirical aspects of a structuralist pedagogy of religion – exemplified by the teaching of the parable of the workers in the vineyard 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN | Stimulating moral development in schools. Possibilities and limits 185 |
| SIBYLLE REINHARDT | On the application of social sciences to teaching 207 |
| CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSSELINCKX-JANSSENS | The enhancement of the prosocial development (of children) through the telling and discussing of stories: a process-oriented Study 223 |
| GÜNTER SCHREINER | The challenge of the “other voice” – On Carol Gilligan’s construction of a feminine morality 237 |

II. Other Contributions

- | | |
|---------------|---|
| ROLF EILERS | School career and self-concept 247 |
| HANS SCHEUERL | The Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (German Association for Educational Research) – Its foundation and its early history 267 |

III. Book Reviews 289

IV. Documentation

Resolution of the German Society for Educational Research concerning the integration of vocational and general education in upper secondary schools („Kolllegschule“) 299

New Books 301

Ankündigungen

Der schwierige Schüler. Zwei Wochenendtagungen der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOTHERAPIE UND PSYCHOPÄDIE E. V., Hamburg am 16./17. Mai 1987 in München bzw. am 30./31. Mai 1987 in Hamburg. Beide Tagungen haben den gleichen Inhalt.

Ausführliches Programm und Teilnahmebedingungen der Tagung in München oder in Hamburg anfordern bei: INGO WÜRTL, Generalsekretär der PSG, Sandstr. 38, 2000 Hamburg 71, Tel.: 040/6437564.

INTERNATIONAL ROUND TABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELLING (irtac): Third International Consultation on "*Counselling Disabled People and their Families*" under the auspices of Rehabilitation International. Vienna, Austria, 5–8 July, 1987.

Applications for further information should be addressed to: Herr Johann Kaiser, Convenor, IRTAC 1987, 65 Adalbert-Stifter-Straße, 1200 Vienna/Austria.

17. Internationaler Kongreß für Individualpsychologie *Münster*, 12.–16. Juli 1987 unter dem Rahmenthema „50 Jahre nach dem Tod Alfred Adlers – Die Individualpsychologie in der Wirklichkeit unserer Zeit“.

Kongreßbüro: DGIP-Bundesgeschäftsstelle, Ruffinistraße 10, D-8000 München 19, Tel.: 089/1688068.

36. INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE WERKTAGUNG in Salzburg 20.–24. Juli 1987 in der Großen Aula der *Universität Salzburg* zum Thema „*Wovon wir leben – woran wir sterben.* Von der Chance, einander Sinn und Halt zu geben“.

Auskünfte, Informationen sowie Berichtbände der letzten Tagungen: Intern. Pädagogische Werktagung, Kath. Bildungswerk, Kapitelplatz 6, A-5020 Salzburg, Tel.: 0662/84259190.

8. EUROPÄISCHES PÄDAGOGISCHES SYMPOSION AM OBERRRHEIN (EPSO) 22. Juli bis 1. August 1987. Veranstalter: WELTBUND FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG E. V., INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GRUPPENARBEIT IN DER ERZIEHUNG E. V. in Kooperation mit dem CENTRE EUROPEEN DE FORMATION OUVERTE ET POLYVALENTE (CEFOP).

Thematik: *Europäische Pädagogik – eine Herausforderung.* Neue Impulse für Lehrer, Erzieher und Eltern.

Anmeldung und Auskunft beim EPSO-Sekretariat: Sylviane Spindler, CEFOP, Rue Bautain, F-67000 Strasbourg, Tel. 0033/88/604745 (nur Mittwoch bis Freitag zwischen 12.00 und 14.00 Uhr) oder 6, Rue de Huningue, F-68300 Rosenau, Tel. 0033/89/682425 (nur Montag, Dienstag, Samstag) oder Uta-Christine Härle, Richard-Wagner-Str. 27, D-6800 Mannheim.

Vorschau auf Heft 3/87

Thema I: „Biographik und Pädagogik“ mit Beiträgen von U. Herrmann, J. Oelkers und K. Prange.

Thema II: „Lehrplanarbeit“ mit Beiträgen von P. Menck und H. Haft/St. Hopmann.

Verlagsmitteilung

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/1987 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 98,-, für ein Studentenabonnement DM 78,-, jeweils zuzüglich Versandanteil. Ab diesem Zeitpunkt beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 24,- zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Ihr Verständnis für die Preiserhöhung.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt das Jahresinhaltsverzeichnis 1986 bei.

ISSN 0044-3247

Die Förderung der prosozialen Entwicklung durch Erzählen und Besprechen von Geschichten

Eine prozeßorientierte Studie¹

Zusammenfassung

Zweiundsiebzig fünf-, sechs- und siebenjährige Jungen und Mädchen nahmen an einer Studie teil, die ihr Geben und ihre Hilfeleistungen fördern sollte. Den Kindern in den experimentellen Gruppen wurden Geschichten erzählt, in denen der Held Nebencharakteren begegnet, die in einer Notsituation sind und denen gegenüber er prosozial handelt. Die Geschichten wurden dann mit den Kindern hauptsächlich nach dem Prinzip der Empathieinduktion diskutiert. Den Kindern in den Kontrollgruppen wurden Geschichten ohne prosozialen Inhalt erzählt, die dann besprochen wurden. Der ergebnisorientierte Teil der Studie zeigte, daß die Intervention das Geben, aber nicht die Hilfeleistungen der Kinder beeinflusste. Um die Ergebnisvariablen durch die Prozeßvariablen vorherzusagen, wurden die Diskussionen einer Inhaltsanalyse unterworfen sowie verschiedene Prozeßvariablen erstellt. Das strukturtheoretisch ausgearbeitete prosoziale moralische Urteil war der beste Prädiktor von Geben und Hilfeleistung. Erzieherische Implikationen der Studie wurden besprochen.

1. Zur Fragestellung der Untersuchung

Obwohl BETTELHEIM (1976) – aus psychoanalytischer Perspektive – auf die Wichtigkeit der Märchen für die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes hingewiesen hat und trotz des „bibliotherapeutischen“ Ansatzes von BERNSTEIN (1983), der Kinderbücher und -literatur im allgemeinen als Ansatz zur Therapie oder ganz einfach als Anreger der normalen Entwicklungsprozesse gebraucht, sind erst in letzter Zeit Märchen und Literatur von strukturtheoretisch ausgerichteten Lehrern als Medien moralischer Erziehung entdeckt worden. PILLAR (1979) macht darauf aufmerksam, daß die Kinderliteratur Konflikte darstellt, die sich auf Gerechtigkeit, Wahrheit, Autorität und den Wert des Lebens beziehen. HOSKISSON/BISKIN (1979) analysieren eines von GRIMMS Märchen anhand von KOHLBERGS Stufentheorie und schlagen strukturtheoretisch ausgerichtete Diskussionsmethoden vor. Keiner dieser Autoren legt jedoch empirische Daten vor, die belegen, daß die Diskussion von Kinderliteratur die moralische Entwicklung fördert. Wir haben verschiedene Experimente zur Förderung von prosozialem Handeln und Urteilen durch Erzählen und Besprechen von Kinderbüchern gemacht. Sie stellen einen empirischen Ansatz zur Beantwortung dieser Fragestellung dar. Das erste dieser Experimente wird hier genauer beschrieben.

Auf dem Gebiet der moralischen und prosozialen Entwicklung versuchen *Interventionsstudien* Veränderungen im moralischen Handeln oder Urteilen der Kinder herbeizuführen. Sie konzeptualisieren solche Prozesse als materiale Verstärker (FISCHER 1963; RADKE-YARROW/SCOTT/ZAHN-WAXLER 1973), als Nachahmung symbolischer Modelle (STRAFKIN, LIEBERT, POULOS 1975), als Rollenübernahme (IANOTTI 1978), als kognitiven Konflikt (TURIEL 1973) oder als induktive Erziehungsmethoden (STAUB 1971).

Die Intervention, die in der hier beschriebenen Studie durchgeführt wurde, beruhte auf der Nachahmung symbolischer Modelle (BANDURA 1971) und auf Empathieinduktion. Auf PIAGET (1932) aufbauend hat HOFFMAN (1970) das Konzept *induktiver Erziehungsmethoden* vorgeschlagen. Dieses bezeichnet Verfahren, in denen der Erzieher dem Kind erklärt, warum dieses sein Verhalten ändern sollte, ihm insbesondere die Folgen seiner Handlungen aufzeigt, es auf die Bedürfnisse und Wünsche anderer aufmerksam macht und ihm die Motive der Handlungen anderer darlegt. Experimental- und Korrelationsstudien haben induktive Erziehungsmethoden mit der moralischen Entwicklung des Kindes in Beziehung gebracht (HOFFMAN 1975; IANOTTI 1978; STAUB 1971, 1979).

Obwohl es das Ziel der eben erwähnten Studien ist, Beiträge zur Problematik der Entwicklungsprozesse zu liefern, müssen die meisten der Interventionsstudien als „*ergebnisorientiert*“ bezeichnet werden. Ihr Hauptbeitrag besteht nämlich darin, Ergebnisse zu messen, indem Leistungen von Experimental- und Kontrollgruppen verglichen werden. Fast nichts wird über die Prozesse ausgesagt, von denen angenommen wird, daß sie während der Intervention in Gang gesetzt werden, um die Endergebnisse herbeizuführen. Im Gegensatz zu dieser Forschungstradition werden in dem hier beschriebenen Experiment *sowohl Ergebnis- als auch Prozeßvariablen beschrieben und zueinander in Beziehung gesetzt*.

Das *Ziel des ergebnisorientierten Teiles* unserer Studie war, den Einfluß von prosozialen Modellen und von Empathieinduktion auf das *Geben und Helfen* von Kindern zu zeigen. Die Hauptvorhersage war: wahrscheinlich erhalten die Kinder in den Experimentalgruppen höhere *Scores*, da sie das Verhalten der in Geschichten dargestellten Helden nachahmen werden und da Empathieinduktion sie auf die Notsituation der Nebencharaktere aufmerksam gemacht haben wird. Es wurde ebenfalls angenommen, daß Jungen für Geben höhere *Scores* als Mädchen erhalten würden, da Geben als instrumentales, geschlechtsrollenstereotypes männliches Verhalten angesehen werden kann; Mädchen würden höhere *Scores* als Jungen für Helfen erhalten, da Helfen als liebevolles, geschlechtsrollenstereotypes weibliches Verhalten angesehen werden kann (BRYAN 1975, MUSSEN/EISENBERG 1977). RUTHERFORD/MUSSEN (1968) folgend erwarten wir ebenfalls, daß die Kinder, die von ihren Lehrern als sehr prosozial beurteilt worden waren, höhere *Scores* erhalten würden als Kinder, die von ihren Lehrern als wenig prosozial beurteilt worden waren. Da die Altersspanne der Kinder sehr gering war, konnten keine genauen Voraussagen über den Einfluß des Alters auf Verhaltensänderungen gemacht werden. Schließlich erwarteten wir, daß die Korrelationen zwischen Geben und Helfen gering sein würden, da spezifische Verhaltensvariablen gewöhnlich niedrig oder gar nicht korrelieren (RADKE-YARROW/ZAHN-WAXLER/CHAPMAN 1983; RUSHTON 1981).

Als *prosoziales Verhalten* wird eine weite Spanne von Verhaltensweisen begriffen, wie zum Beispiel „... Altruismus, Mitfühlen, materielle oder psychologische Hilfe an Personen in Not, ... Teilen, Teilnehmen an Unternehmen, die das allgemeine Wohlbefinden verbessern wollen“ (MUSSEN/EISENBERG-BERG 1977, S. 4). *Altruismus* kann definiert werden „als moralische Handlung, die anderen zugute kommen soll, die freiwillig ausgeführt wird und die sich selbst als Ziel hat, ohne Erwartung von externer Belohnung“ (BAR-TAL u. a. 1980). Aus dieser Definition geht hervor, daß

die *Intention* des Handelnden festzustellen ein zentrales Problem ist, wenn Helfen und Geben als moralisch betrachtet werden sollen (siehe auch RADKE-YARROW/ZAHN-WAXLER/CHAPMAN 1983, S. 478; REST 1983).

Das Ziel des *prozeßorientierten Teils unserer Studie* war, die Diskussionen, die dem Erzählen der Geschichten folgten, zu analysieren und daraus die Ergebnisse für prosoziales Handeln der Kinder vorauszusagen. Die Diskussionen wurden zu diesem Zweck einer *Inhaltsanalyse* unterworfen. Aus dieser wurden drei Variablen herausgeschält: der „prosoziale Inhalt“, der aussagen sollte, ob die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Hauptthemen der Geschichte richteten; die „elaborierten Aussagen“, die sich auf persönlichere Aussagen der Kinder beziehen; schließlich das „prosoziale, moralische Urteil“, bei dem sechs Niveaus der Begründung prosozialer Handlung unterschieden werden. Obwohl diese Niveaus denen ähneln, die EISENBERG/NEAL (1979) und BAR-TAL/RAVIV/LEISER (1980) beschrieben haben, sind sie tatsächlich der Strukturtheorie PIAGETS (1932) und KOHLBERGS (1976) näher.

Das *prosoziale, moralische Urteil* beschreibt Motive der prosozialen Handlung, die hedonistisch am Selbst ausgerichtet sind oder sich an den Bedürfnissen anderer orientieren. Im Gegensatz zu EISENBERG (1982) werden dabei von uns verschiedene Zwischenniveaus unterschieden, die einer *nach strukturtheoretischen Prinzipien ausgearbeiteten Hierarchie* folgen. Wir versuchen so, deutlicher als EISENBERG (siehe REST 1983), die inneren Entwicklungsprozesse des prosozialen, moralischen Urteils zu zeigen. Wir nahmen an, daß das derart differenzierte prosoziale moralische Urteil eine tiefere Ebene der Begründung der prosozialen Handlung ansprechen würde als der „prosoziale Inhalt“ und die „elaborierten Aussagen“; sie können als *globale und „summative“ Variablen* betrachtet werden, da sie aus der Summe der einzelnen Aussagen gebildet werden. Das prosoziale moralische Urteil würde nach unserer Erwartung die prosoziale Handlung der Kinder in der Posttestsituation am besten voraussagen. Da die experimentellen Postteste prüften, wie die Kinder auf Notsituationen anderer ansprechen, wurde erwartet, daß prosoziales/moralisches Urteil mit den Verhaltensvariablen „Geben“ und „Helfen“ korrelieren würde: die Kinder, die ihr Urteil an der Notsituation anderer orientierten, würden prosozialer handeln als die Kinder, die ihre Handlung an ihren eigenen Interessen ausrichten. Es wurde schließlich angenommen, daß die *Äußerungen der anderen Kinder*, die an der Gruppendiskussion teilnahmen, die individuellen Ergebnisvariablen voraussagen würden.

2. Methode

Versuchspersonen

Zweundsiebzig fünf-, sechs- und siebenjährige Kinder aus der Mittelschicht, die zwei französischsprachige belgische Schulen besuchten, nahmen an der Studie teil. Sie wurden auf Zufallsbasis aus ihren jeweiligen Klassen ausgesucht. Auf der Basis von operationalen Indikatoren (zum Beispiel einem Kameraden beim Ausziehen helfen oder Spielzeug mit ihm teilen) war die Hälfte der Kinder von ihren Lehrern als sehr prosozial, die andere Hälfte als wenig prosozial beurteilt worden.

Verfahren

Die Kinder nahmen in alterseinheitlichen Vierergruppen am Experiment teil. Jede Gruppe bestand aus einem als sehr und einem als wenig prosozial geltenden Mädchen sowie aus einem als sehr und einem als wenig prosozial geltenden Jungen. Je Alterseinheit und für jede der zwei Modalitäten der Intervention gab es drei Gruppen; mithin sechs Experimental- und sechs Kontrollgruppen. Jede Zelle des gekreuzten Designs (Intervention x Lehrerbeurteilung x Geschlecht x Alter) bestand aus drei Versuchspersonen. Am ersten Tag des Experiments wurde den Kindern der *Experimentalgruppen* von der jeweiligen Versuchsleiterin eine in Buchform illustrierte Geschichte, die über Geben handelte, erzählt und dann besprochen. Am folgenden Tag wurde ihnen eine durch Diapositive illustrierte Geschichte, die über Helfen handelte, erzählt und dann besprochen. Die Kontrollgruppen dagegen hörten informative Geschichten, die zwar dieselbe Länge wie die der Experimentalgruppen hatten, die aber auf Fakten und nicht auf Gefühle und interpersonale Beziehungen ausgerichtet waren. Gleich nach der Besprechung der zweiten Geschichte wurden die Kinder individuell von zwei anderen Versuchsleiterinnen, die nicht wußten, welcher Gruppe die Kinder jeweils angehörten, mit einer Situation konfrontiert, in der sie geben und helfen konnten.

Die Geschichten

Beide Geschichten hatten dieselbe Struktur: Ein kurzer Prolog stellte als Hauptperson einen Jungen vor. Es folgten drei Episoden, in denen der Held hilfsbedürftigen Personen begegnete und ihnen gegenüber prosozial handelte. In jeder Episode unterstrich die Geschichte die Folgen der prosozialen Handlung. Schließlich wurden im Epilog die Handlungen des Helden als moralisch richtig dargestellt. Die zwei Helden hatten verschiedene, die Imitation fördernde Merkmale (VANDENPLAS-HOLPER 1979): sie waren ungefähr so alt wie die Kinder, liebevoll, schlau und tapfer.

Die Besprechungen

Nachdem eine Geschichte erzählt worden war, wurde sie mit den Kindern besprochen. Die Diskussionen waren nach dem Prinzip der Empathieinduktion aufgebaut. Die Kinder wurden gebeten, sich der Geschichte zu erinnern, die Perspektiven der Haupt- und Nebenpersonen einzunehmen und Gefühle aber auch Folgen der Handlungen hervorzuheben. Sie wurden auch dazu gebracht, den Inhalt der Geschichte mit ihrem täglichen Leben in Verbindung zu setzen. In den Kontrollgruppen beschränkte sich die Diskussion dagegen auf Fakten. Das Erzählen und die Besprechung jeder der Geschichten dauerte ungefähr 20 Minuten. In den Experimentalgruppen wurde das ganze Geschehen auf Videoband aufgenommen. Aus naheliegenden Gründen wurden in den Kontrollgruppen Aufnahmen nur simuliert.

Die ergebnisorientierten Variablen

Den Kindern wurden zwölf Minispielzeuge gezeigt, von denen sie sich acht auswählen konnten. Anschließend wurden ihnen Photos von armen Kindern gezeigt; es wurde ihnen mitgeteilt, sie könnten einige von ihren Spielsachen für diese *abgeben*. Die Kinder hatten auch Gelegenheit, der Versuchsleiterin zu *helfen*, als diese, nur scheinbar zufällig, den Inhalt ihrer Mappe auf den Boden fallen ließ. Wenn das Kind nach zehn Sekunden nicht geholfen hatte, bat die Versuchsleiterin es darum.

Die abhängigen Variablen wurden auf folgende Weise operationalisiert: (a) Das Geben durch die Anzahl der abgegebenen Spielsachen sowie durch zwei Indizes, die den Rang der Präferenzen bei der Spielzeugwahl berücksichtigen. (Diese werden bei VANDENPLAS-HOLPER/CRIVISQUI-LINARES/DE KETELE, in Vorbereitung [a], dargestellt.) (b) Die Hilfeleistungen der Kinder mithilfe von drei Kategorien, je nachdem, ob die Kinder spontan (Score = 3) oder auf Anfrage (Score = 2) halfen oder die Hilfe verweigerten (Score = 1).

In den Experimentalgruppen gemessene prozeßorientierte Variablen

An Hand der Transkripte wurde eine Inhaltsanalyse der Besprechungen in den Experimentalgruppen durchgeführt. Die Aussagen jedes Kindes wurden durch drei verschiedene Variablen beschrieben, welche die ergebnisorientierten Variablen voraussagen sollten.

(a) Der *prosoziale Inhalt* war zusammengestellt aus der Zahl der Aussagen, in denen das Kind eine wirkliche oder eine potentielle prosoziale Handlung oder entsprechende Gefühle erwähnte.

(b) Die *elaborierten Aussagen* beziehen sich allein auf die persönlichen Erlebnisse der Kinder. Sie wurden also nicht wie der prosoziale Inhalt aus der ganzen Besprechung ermittelt, sondern nur aus dem Teil, der auf Perspektivenübernahme durch die Kinder und Verbindung zu deren täglichem Leben zielte. Berücksichtigt wurde die Zahl persönlicher Aussagen zu Geben und Helfen (z. B. „Ich helfe meiner kleinen Schwester, ihren Puzzle zu machen“), der Aussagen, die das beim Geben oder Helfen hervorgerufene Unbehagen erwähnten (z. B. „Wenn ich Sachen weggebe, fühle ich mich etwas traurig“) und der Aussagen, die sich auf eines der sechs Niveaus des prosozialen, moralischen Urteils beziehen ließen.

(c) Die Analyse des *prosozialen moralischen Urteils* wurde nach strukturtheoretischen Prinzipien durchgeführt und zeigte sechs verschiedene Niveaus, denen die Scores 1 bis 6 zugeteilt wurden:

(1) Das Urteil des Kindes bezieht sich nur auf das *Selbst in einer hedonistischen Perspektive*: „Ich gebe die Spielsachen nicht weg, weil sie mir gefallen“; „Ich gebe diejenigen Spielsachen weg, die kaputt sind.“

(2) Das Kind fügt sich einer *Autorität*, die in einer bestimmten *Person* verkörpert ist: „Meine Mutti mag nicht, daß ich meine Sachen weggebe.“

(3) Das Kind beruft sich auf allgemeine *Stereotypen oder Imperative*: „Es ist nett, zu helfen“; „Wir müssen helfen.“

(4) Das Kind beruft sich auf die *persönliche, positive Bindung zum anderen*: „Ich würde jemandem etwas geben, den ich gut kenne: meinem Freund, der neben mir in der Klasse sitzt“.

(5) Das Kind erwähnt die *Bedürfnisse des anderen*: „Der kleine Prinz hat sein Buch dem alten Mann gegeben, weil dieser Schmerzen hatte.“

(6) Das Kind ist sich entweder der Bedürfnisse des anderen bewußt und *erwähnt die Konsequenzen* seiner Handlung: „Wenn das kleine Mädchen den Ball bekommen hat, kann es fröhlich sein und muß nicht weinen“; „Wenn der alte Mann allein die Straße überquert hätte und wenn er nicht nach rechts und links geschaut hätte, wäre er fast von einem Wagen umgestoßen worden“, oder es *stellt seine vorteilhafte eigene Situation der anderer gegenüber*: „Wir haben soviel Spielzeug, sie haben gar keines“².

Das prosoziale moralische Urteil wurde nach dem Kompetenzprinzip durch die höchste Ebene operationalisiert, auf die sich die Aussagen des Kindes in einer der beiden Besprechungen bezogen. Einige Kinder machten keine Aussagen, die nach den strukturtheoretischen Ebenen ausgewertet werden konnten; ihnen wurde ein 0-Score zugeteilt.

Für jede der Prozeßvariablen erhielt jedes Kind einen doppelten Score: der „Selbst-Score“ bezog sich wie oben beschrieben auf die Aussagen, die jedes Kind selbst machte; der „Anderer-Score“ bezog sich auf die Aussagen der drei anderen Kinder, mit denen jedes Kind in der Gruppe konfrontiert wurde. Der „Anderer-Score“ wurde durch den Mittelwert der jeweiligen „Selbst-Scores“ errechnet.

3. Resultate

Obwohl sie statistisch signifikant war, war die Korrelation zwischen den beiden Variablen gering. Der phi-Koeffizient zwischen spontanen und nicht spontanen Verhaltensvariablen (Geben und Helfen) und der über und unter dem Median liegenden Zahl der abgegebenen Spielzeuge war .26, chi-Quadrat (1, $N = 72$) = 4.84; $p < .05$. Separate Varianzanalysen wurden darum jeweils für das vierfaktorielle Design 2 (Intervention) x 3 (Alter) x 2 (Geschlecht) x 2 (Lehrerbeurteilung) errechnet.

Die Gebensvariable

Kinder, die von ihren Lehrern als sehr prosozial beurteilt worden waren, gaben signifikant mehr Spielsachen weg ($\bar{X} = 4.17$) als jene, die als wenig prosozial beurteilt worden waren ($\bar{X} = 2.94$); $F(1,48) = 9.40$, $p < .005$. Die Intervention erwies sich als effizient: die Kinder der Experimentalgruppen gaben mehr Spielsachen ab ($\bar{X} = 4.03$) als die der Kontrollgruppen ($\bar{X} = 3.09$), $F(1,48) = 5.61$, $p < .025$. Die Interaktion für Intervention x Geschlecht x Lehrerbeurteilung war ebenfalls signifikant: $F(2,48) = 3.71$, $p < .05$. Die Mittelwerte werden in der Tabelle 1 dargestellt und in der Diskussion näher besprochen.

Tabelle 1: Mittelwerte der abgegebenen Spielsachen als Funktion von Geschlecht, Lehrerbeurteilung und Interventionsmodalität

Geschlecht	Lehrerbeurteilung n		Intervention	
			Experimentalgruppen	Kontrollgruppen
Mädchen	sehr prosozial	18	4.2 _{ef}	3.6 _d
	wenig prosozial	18	2.6 _b	2.7 _{bc}
Jungen	sehr prosozial	18	4.7 _{efg}	4.3 _e
	wenig prosozial	18	4.6 _{efg}	1.8 _a

Notiz. Mittelwerte mit verschiedenen Subskripten unterscheiden sich signifikant auf der $p < .05$ Ebene („Duncan's multiple-range test“).

Die Hilfevariable

Da nur ein Kind das Helfen verweigerte, wurden die Werte der Kinder, die spontan und nicht spontan halfen, sukzessiv für die verschiedenen Modalitäten der Intervention, des Alters, des Geschlechtes und der Lehrerbeurteilung verglichen. Die Hilfeleistungen nahmen signifikant mit dem Alter zu (chi-Quadrat [2, $N = 72$] = 7.57, $p < .025$). Es war nicht möglich, Interaktionen zwischen den vier Faktoren des Designs durch ein nicht-saturiertes, log-lineares Modell zu analysieren, da die Zahl der Versuchspersonen in jeder Zelle des Designs a priori festgesetzt war (EVERITT 1977, S. 91).

Die Prozeßvariablen in Beziehung zum Alter

Für Fünf-, Sechs- und Siebenjährige sind die Mittelwerte für den prosozialen Inhalt jeweils 8.08, 8.33 und 11.92; für laborierte Aussagen sind die Mittelwerte jeweils 2.75, 3.75 und 5.83. Für das prosoziale moralische Urteil ist der Median jeweils 0, 5 und 6. Für den prosozialen Inhalt und die laborierten Aussagen sind die $F(2,33)$ Werte 2.07, $p = .07$ bzw. 4.85, $p = .007$. Für das prosoziale moralische Urteil ist das Ergebnis, das durch den für ex

aequos verbesserten Kruskal-Wallis-Test erzielt worden ist, chi-Quadrat ($df = 2$) 10.97; $p = .002$. Diese Resultate zeigen, daß die statistischen, altersabhängigen Differenzen höhere Signifikanz annehmen, wenn die Analyseeinheiten feiner werden.

Voraussage der Ergebnisvariablen durch die Prozeßvariablen

Bravais-Pearsons Koeffizienten sind für jede der „Selbst-“ und „Anderer-“ Prozeßvariablen auf der einen Seite, für die Geben- und Hilfevariable auf der anderen Seite berechnet worden. Die höchste Korrelation zwischen den Prozeßvariablen und der Hilfevariablen bezieht sich auf das „Selbst“ prosoziale moralische Urteil: $r(n = 36) = .352$, $p < .05$; die höchste Korrelation zwischen den Prozeßvariablen und der Gebenvariable bezieht sich auf das „Anderer“ prosoziale moralische Urteil: $r(n = 36) = .536$, $p < .001$.

Die Extremwerte der Korrelationen zwischen den sechs Prozeßvariablen sind $r = .302$ und $r = .720$; der Medianwert $r = .45$. Da die Multikollinearität als nicht zu groß angesehen wurde (HANUSHEK/JACKSON 1977, S. 86–92), wurden zwei schrittweise multiple Regressionsanalysen durchgeführt, eine für die Hilfevariable und eine für die Gebenvariable. In jeder der Analysen waren die sechs Prozeßvariablen Prädiktoren. Obwohl die Hilfevariable dichotom ist, sind zwei schrittweise multiple Regressionsanalysen berechnet worden, um die Parallelität der Analysen beizubehalten.

Für die Gebenvariable ist „Selbst“ prosozial moralisches Urteil der einzige Prädiktor: Multiples $R = .35$, $F(1,34) = 4.81$, $P = .035$. Für die Hilfevariable ist das „Anderer“ prosoziale moralische Urteil Prädiktor im ersten Schritt: Multiples $R = .54$, $F(1,34) = 13.701$, $p = .0008$; dazu kommen „Anderer“ elaborierte Aussagen im zweiten Schritt: Multiples $R = .62$, $F(2,33) = 10.21$, $p = .0004$ und „Selbst“ prosozialer Inhalt im dritten Schritt: Multiples $R = .68$, $F(3,32) = 9.57$, $p = .0002$.

4. Diskussion

Die ergebnisorientierten Resultate

Die prosozialen Modelle, die in den Geschichten dargeboten wurden, und die Empathie induzierenden Diskussionen trugen dazu bei, das Geben der Kinder, aber nicht ihr Helfen zu beeinflussen. Diese situationsspezifischen Effekte sind mit den Resultaten anderer Studien konsistent. Was das *Geben* anbetrifft, muß die Interaktion Intervention \times Geschlecht \times Lehrerbeurteilung besonders beachtet werden. Was *Mädchen* anbetrifft, gaben die Mitglieder der Experimentalgruppen, die von ihren Lehrern als *sehr prosozial* angesehen wurden, mehr Spielzeuge als die entsprechenden Mädchen der Kontrollgruppen. Dagegen gaben Mädchen der Experimentalgruppen, die als wenig prosozial angesehen wurden, nach der Intervention nicht mehr Spielsachen ab, als die Mädchen der Kontrollgruppen, die als wenig prosozial angesehen wurden. Es kann angenommen werden, daß für Mädchen ein Minimum an prosozialer Kompetenz die Voraussetzung dafür ist, daß sie von der Intervention Nutzen haben, die einen Helden des anderen Geschlechts darstellt.

Was *Jungen* anbetrifft, gaben die Mitglieder der Experimentalgruppen, die als *wenig prosozial* galten, nach der Intervention signifikant mehr Spielsachen als die entsprechenden Jungen aus den Kontrollgruppen und genau soviel Spielsachen wie die Jungen der Experimentalgruppen, die als sehr prosozial angesehen wurden. Man kann annehmen, daß sie von dem Helden ihres Geschlechts angezogen wurden und

die Diskrepanz zwischen ihrem Verhalten und dem des Helden bemerkten. Diese Diskrepanz schienen sie durch ihr prosoziales Verhalten im Posttest beseitigen zu wollen.

Was das *Helpen* anbetrifft, kann man annehmen, daß die Posttestsituation nicht ausreichend diskriminierte, um die Effekte der Intervention zu zeigen. Es war vielleicht nicht eindeutig zu erkennen, was von den Kindern erwartet wurde: zu helfen oder delikant die Ungeschicklichkeit der Versuchsleiterin zu ignorieren (siehe STAUB 1971 und STAUB 1970 in BRYAN 1975, S. 146).

Die Prozeßvariablen

Der „prosoziale Inhalt“ und die „elaborierten Aussagen“ zeigen, daß die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf prosoziales Handeln und auf die mit diesem verbundenen Gefühle richteten. Die Resultate der Prozeßanalyse beweisen aber, daß *das prosozial moralische Urteil* ein valideres Konstrukt ist als die globaleren Variablen des „prosozialen Inhaltes“ und der „elaborierten Aussagen“. Das im Rahmen der kognitiven Strukturtheorie ausgearbeitete Instrument zeigte die meist signifikanten Altersdifferenzen und war der stärkste *Prädiktor der Ergebnisvariablen*. Einige Studien haben Korrelationen zwischen moralischem Urteil und moralischer Handlung festgestellt (RUSHTON 1981); in anderen Studien war dies nicht der Fall (REST 1983). Während in früheren Studien das moralische Urteil für individuelle Subjekte erhoben wurde, ist es hier in einer Gruppensituation durch feinere Analysen erfaßt worden.

Unsere Situation, die sich auf das *Geben* bezieht, kann als ein Gerechtigkeitsproblem angesehen werden, in welcher das Kind sich zwischen seinem eigenen Interesse für die eben erhaltenen Spielsachen und dem Interesse anderer entscheiden muß. Es kann also als verständlich angesehen werden, daß sie mit dem jeweiligen „Selbst“ *prosozialen moralischen Urteil* korreliert, das ebenfalls die Balance zwischen dem „Selbst“ und dem „Anderen“ anspricht. Das letztere trifft nicht für die Hilfesituation zu; im Gegensatz zu den Hilfesituationen, die in anderen Experimenten konstruiert wurden (z. B. RUBIN/SCHNEIDER 1973; BARNETT/DARCIE/HOLLAND/KOBASIGAWA 1982). Die *Hilfesituation*, die wir gebrauchten, spricht hauptsächlich soziale Konventionen an, die sich auf den Unterschied zwischen Kind- Erwachsenenstatus beziehen (TURIEL 1977). Man könnte deshalb annehmen, daß sie eher von den *Aussagen anderer* als von den Aussagen des Kindes selbst abhängen.

Die *Entwicklung* des prosozialen moralischen Urteils kann *strukturtheoretisch* folgendermaßen dargestellt werden:

In einer ersten Phase ist das Kind nur auf seine eigene Perspektive zentriert. Es weigert sich, prosozial zu handeln, oder rechtfertigt sein prosoziales Handeln durch selbstbezogene Motive. In einer zweiten Phase sind die Handlungen des Kindes normorientiert. Die Normen sind erst in einer spezifischen Person verkörpert, werden dann aber allgemein stereotypisch. In einer dritten Phase orientiert sich das Kind am anderen. Diese Phase wird dadurch vorbereitet, daß der andere in einer nahen, liebevollen Beziehung zum Selbst gesehen wird. Der andere gewinnt dann zwar um seiner selbst willen eine eigene Existenzberechtigung; die Anerkennung der Bedürfnisse des anderen ist aber noch beschränkt. Schließlich überbrückt das

Kind den gegenwärtigen Augenblick, indem es zukunftsorientiert die Folgen seiner Handlungen für den anderen sieht oder seine Perspektive reflexiv der des anderen gegenüberstellt.

Einige Aspekte dieser Entwicklungssequenz werden anderswo noch genauer besprochen (VANDENPLAS-HOLPER/CRIVISQUI-LINARES/DE KETELE, b). EISENBERG (1982) behauptet, daß die Ebenen des prosozial moralischen Urteils, die sie ausgearbeitet hat, nicht als invariant in der Sequenz und als universal angesehen werden können. Obwohl wir versuchen, expliziter als EISENBERG die innere Logik der Entwicklungssequenz des prosozialen moralischen Urteils darzustellen, muß man annehmen, daß diese nicht den Kriterien von „harten“ Stadien entsprechen, die nach den klassischen Annahmen von PIAGET und KOHLBERG als qualitativ verschieden und invariant angesehen werden sowie „strukturierte Ganzheiten“ und hierarchische Integrationen bilden. Sie entsprechen eher den Kriterien von „sanften Stadien“ (KOHLBERG/ARMON 1983). Eine Studie mit einem Pre-Posttest-Design wird einige dieser Aspekte näher betrachten. Auf RESTS (1983) Kritik an EISENBERGS wiederholten Behauptungen, prosozial moralische Dilemmas seien preskriptiv ausgerichtet, während KOHLBERGS Gerechtigkeitsdilemmas prohibitiv ausgerichtet seien, gehen wir hier nicht weiter ein.

5. Perspektiven

Die hier dargestellte Studie wurde in zwei weiteren Untersuchungen vertieft. Wie schon vorhin erwähnt, erzählten in einer dieser Studien Lehrerinnen die Geschichten und besprachen sie mit den Kindern; das prosoziale moralische Urteil wurde individuell in der Posttestsituation erhoben (CRIVISQUI-LINARES 1983; VANDENPLAS-HOLPER/CRIVISQUI-LINARES/DE KETELE, b). In der anderen Studie, deren Daten augenblicklich erhoben, aber noch nicht ausgewertet sind, wurden die Geschichten in Dilemmaform dargeboten.

Das Design der ersten hier dargestellten Untersuchung hat verschiedene Schwächen, die in den zwei folgenden Studien behoben wurden. (a) Einige Aspekte des Designs wurden in dieser Studie nicht kontrolliert. Die vom Geben handelnde Geschichte wurde in Buchform, die vom Helfen handelnde Geschichte in Form von Dias dargeboten. Die Darbietungsordnung der beiden Geschichten wurde ebenfalls nicht kontrolliert. Diese beiden Punkte sind in den zwei folgenden Studien beachtet worden. (b) In der hier beschriebenen Studie war die Intervention in verschiedenen Komponenten – der verbale Inhalt der Geschichten, ihre bildliche Darstellung und die Besprechung – zusammengestellt, die nicht isoliert wurden. Die Dilemmastudie dagegen manipuliert nur eine Komponente der Intervention: sie vergleicht Experimentalgruppen, in denen die Kinder im Rahmen einer Besprechung raten sollten, wie die in Dilemmaform dargebotenen Geschichten sich weiterentwickeln würden, mit Kontrollgruppen, in denen den Kindern die Geschichten zunächst nur erzählt wurden und in denen ihnen danach eine Malaktivität, ohne Zusammenhang mit den Geschichten, dargeboten wurde. (c) In der hier beschriebenen Studie handeln die Helden prosozial in jeder der drei Episoden der Geschichten. In der Dilemmastudie handeln sie prosozial in zwei Episoden und hedonistisch in einer Episode. Diese Darstellungsweise ist der „optimalen Mismatch Hypothese“ (TURIEL 1973) näher.

(d) In der hier beschriebenen Studie ist soziale Interaktion während der Besprechung nur in Beziehung zu den Fragen der Versuchsleiterin berücksichtigt, um die elaborierten Aussagen zu definieren. Ferner werden die „Anderervariablen“ als Mittelwert der jeweiligen „Selbstscores“ der drei anderen Gruppenmitglieder errechnet. Es ist aber nicht sicher, ob die Kinder die Komponenten der Aussagen anderer Gruppenmitglieder angemessen wahrnehmen. In der Dilemmastudie wird soziale Interaktion genauer analysiert, dort werden explizite linguistische Verfahren definiert, die die jeweilige Wahrnehmung der Aussagen der anderen Kinder operationalisieren. (e) Was schließlich die Personen anbetrifft, denen gegenüber Kinder in experimentellen Situationen prosozial handeln, enthält die Literatur manche Unstimmigkeiten (EISENBERG/PASTERNAK 1983). Trotzdem kann man sagen, daß die Charakterisierung der Nebenpersonen in unseren Geschichten mit den großen Linien der Literatur übereinstimmt: die Nebenpersonen vermitteln einen Ansporn zum prosozialem Handeln durch ihre Bedürfnissituation; ihre Bedürfnisse gehen eher auf dispositionale als auf situationale Faktoren zurück; diese Personen werden als nicht verantwortlich für ihre Situation dargestellt. Die qualitative Beobachtungsstudie von KRAPPMANN/OSWALD (1985) zeigt, daß sich noch andere Faktoren auf das prosoziale Verhalten zwischen den Kindern auswirken. In der Schulkasse helfen die Kinder sich selten. Helfen bewirkt eine unsymmetrische Situation, in welcher der Helfer vor dem um Hilfe bittenden Kameraden seine Überlegenheit unter Beweis stellt und gelegentlich auskostet. Diese Feststellungen spornen Forscher an, die wenig beachteten Aspekte der interpersonalen Beziehungen zwischen Hilfesuchenden und Helfern weiter in systematischer Weise zu erforschen und in Interventionsstudien miteinzuschließen.

In der von Lehrerinnen ausgeführten Interventionsstudie waren die Erfolge der Intervention geringer als in der hier beschriebenen Untersuchung. Obwohl die Lehrerinnen im Rahmen innovativer Curricula mit Geschichtenerzählen und -besprechen vertraut und auf das experimentelle Verfahren vorbereitet worden waren, kann es sein, daß sie die Geschichten in unzureichender Weise erzählten und/oder besprachen. Fragebögen, die sich auf das Geschichtenerzählen und -besprechen von Eltern bezogen, haben andererseits gezeigt, daß diese wenig Geschichten erzählen und sie selten besprechen (CRIVISQUI-LINARES/VANDENPLAS-HOLPER 1983).

(a) Vor dem Hintergrund dieser Feststellung haben wir ein zweistündiges erzieherisches *Videoprogramm* zusammengestellt, das von den zwei ersten Experimenten ausgeht (VANDENPLAS-HOLPER/CRIVISQUI-LINARES/GHYSELINCKX-JANSSENS/JATES 1986). Das Programm ist nach dem Prinzip der „begleiteten Entdeckung von Beobachtung“ aufgebaut: die Zuschauer werden gebeten, sowohl die Konstrukte, die den Geschichten und den Besprechungen zugrunde liegen, als auch die Beobachtungskategorien zu entdecken, die zur Analyse des Geschehens herangezogen wurden.

(b) Ein ungefähr 20stündiges *Programm zur „begleiteten Entdeckung der Beobachtung“* wurde Studenten der Psychologie und der Erziehungswissenschaft angeboten (VANDENPLAS-HOLPER 1986). Das Programm basiert auf einer Kombination von Ausschnitten der originalen Videoaufnahmen und des Videoprogramms. In Analogie zu ALTRICHTERS (1985) „Austauschperspektive“ wurden die Videodoku-

mente und einige Transkripte der Diskussionen progressiv den Studenten dargeboten, um die Beobachtungsschemata, über die sie als „naive Subjekte“ verfügten, zu disäquilibrieren und die Ausarbeitung von neuen, differenzierteren Schemata anzuregen.

(c) In Erweiterung der hier beschriebenen Studie wurden ungefähr 50 Kinderbücher, in denen es um die Ängste der Kinder ging, um ihre Schwierigkeiten, Beziehungen zu Kameraden anzuknüpfen, um ihre Wahrnehmungen von verschiedenen sozialen Klassen und von der Ehescheidung der Eltern, an Hand der psychologischen Literatur zu diesen Themen und an Hand von STREIBELS (ohne Datum) Kriterien zur Analyse von Kinderbüchern analysiert (GILLIS 1986, MATTHIS 1986; WALCKIERS 1986). Einige dieser Bücher wurden mit Hilfe des hier beschriebenen Diskussionsschemas besprochen. Diese Bücher werden wir zu einer Studie heranziehen, in deren Verlauf Lehrer und Studenten trainiert werden sollen, Kinderbücher zu analysieren und ihren erzieherischen Wert zu beurteilen.

(d) Schließlich müssen Lehrer trainiert werden, ihre *im natürlichen Kontext vorgenommene Beurteilung der kindlichen sozialen Entwicklung* zu verbessern. Sie sollten besonders imstande sein, Motive, Normen und situationale Kontexte, die prosoziale Handlung beeinflussen, zu verstehen und im Rahmen von verschiedenen Situationen prosoziale, kompetitive oder assertive Handlungen zu fördern.

Anmerkungen

- 1 Diese Studie wurde teilweise durch ein Stipendium des „Secrétariat du Tiers Monde, Université Catholique de Louvain“ unterstützt. Die Leitung und das Lehrpersonal der „Ecole communale de Rixensart“ und der „Ecole communale du Blocry“ erlaubten uns freundlichst, mit den Kindern ihrer Schulen zu arbeiten. Miguel Cardoso, Angela Fonseca, Anne Inglese, Marianne Perez, André Parmentier und Philippe Van der Borghthalfen bei der Datenerhebung und -analyse mit. Unser Dank gilt ihnen allen.
- 2 Die sechs Niveaus des prosozialen moralischen Urteilens wurden nach den Daten einer zweiten Studie ausgearbeitet, in der die prosozialen Geschichten von Lehrerinnen erzählt und besprochen wurden und in der das prosoziale moralische Urteil in einer individuellen Posttestsituation bewertet wurde (VANDENPLAS-HOLPER/CRIVISQUI-LINARES/DE KETELE, b). Ein 20seitiges Kodierungsmanual (VANDENPLAS-HOLPER/CRIVISQUI-LINARES/GHYSELINCKX-JANSSENS 1983) enthält detaillierte Regeln zur Inhaltsanalyse. Zwei Kodierer werteten ein durch Zufall ausgewähltes Transkript pro Altersgruppe aus. Für den prosozialen Inhalt war die Interkoderreliabilität, durch Bravais-Pearsons Koeffizient errechnet, .90. Für die elaborierten Aussagen und das prosoziale moralische Urteil wurde die Interkoderreliabilität durch Cohn's K-Koeffizient errechnet; er liegt bei .84 für jede der Variablen.

Literatur

- ALTRICHTER, H.: Austauschperspektive und action research. Vergleichende Diskussion zweier Konzeptionen der Lehrerbildung/Lehrerfortbildung. In: F. BUCHBERGER/H. SEEL (Hrsg.): Lehrerbildung für die Schulreform. (Materialien der 9. ATEE-Konferenz.) Brüssel, Linz 1985.
- BANDURA, A.: Social learning theory. Morristown: General Learning Press 1971.

- BARNETT, K./DARCIE, G./HOLLAND, C./KOBASIGAWA, A.: Children's cognition about effective helping. In: *Developmental Psychology* 18 (1982) H. 2, S. 267–277.
- BAR-TAL, D./RAVIV, A./LEISER, T.: The development of altruistic behavior: empirical evidence. In: *Developmental Psychology* 10 (1980), S. 516–524.
- BERNSTEIN, J.E.: *Books to help children cope with separation and loss*. New York: R.R. Bowker Company 1983.
- BETTELHEIM, B.: *Psychanalyse des contes de fée*. Paris: Lafont 1976.
- BRYAN, J.H.: Children's cooperation and helping behaviors. In: E.M. HETHERINGTON (Ed.): *Review of Child Development Research*, 5. Chicago: The University of Chicago Press 1975, S. 127–182.
- CRIVISQUI-LINARES, C.: *La stimulation des comportements prosociaux à partir de livres pour enfants*. Louvain-la-Neuve: Thèse de doctorat non publiée 1983.
- CRIVISQUI-LINARES, C./VANDENPLAS-HOLPER, CH.: *Pratiques éducatives familiales dans le cadre de la narration de récits pour enfants*. In: *Le langage et l'homme* 53 (1983), S. 17–19.
- EISENBERG-BERG, N./NEAL, C.: Children's moral reasoning about their own spontaneous prosocial behavior. In: *Developmental Psychology* 15 (1979), H. 2, S. 228–229.
- EISENBERG-BERG, N.: The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: N. EISENBERG (Ed.): *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press 1982, S. 219–249.
- EISENBERG, N./PASTERNAK, J.F.: Inequalities in children's prosocial behavior: whom do children assist? In: R.L. LEAHY (Ed.): *The child's construction of social inequality*. New York: Academic Press 1983, S. 179–205.
- EVERITT, B.S.: *The analysis of contingency tables*. London: Chapman & Hall 1977.
- FISCHER, W.G.: Sharing in preschool children as a function of amount and type of reinforcement. In: *Genetic psychology monographs* 68 (1963), S. 215–245.
- GILLIS, F.: *La peur dans les livres pour enfants*. Mémoire de licence non publié. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium, 1986. Promoteur: C. VANDENPLAS-HOLPER.
- HANUSHEK, E.A./JACKSON, J.E.: *Statistical methods for social scientists*. New York: Academic Press 1977.
- HOFFMAN, M.L.: Moral development. In: P.H. MUSSEN (Ed.): *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. II, New York: Wiley 1970, S. 261–359.
- HOFFMAN, M.L.: Altruistic behavior and the parent-child relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 31 (1975), H. 5, S. 937–943.
- HOSKISSON, K./BISKIN, D.: Analyzing and discussing children's literature using KOHLBERG'S stages of moral development. In: *The Reading Teacher* 33 (1979), H. 2, S. 141–147.
- LANOTTI, R.J.: Effect of role-taking experiences in role-taking, empathy, altruism and aggression. In: *Developmental Psychology* 14 (1978), H. 2, S. 119–124.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), H. 2, S. 321–337.
- KOHLBERG, L.: Moral stages and moralization. The cognitive – developmental approach. In: TH. LICKONA (Ed.): *Moral development and behavior, Theory, Research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1976, S. 31–69.
- KOHLBERG, L./ARMON, CH.: Three types of stage models used in the study of adult development. In: M.L. COMMONS/F.A. RICHARDS/CH. ARMON (Eds.): *Beyond formal operations. Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger 1983, S. 383–394.
- MATTHIS, F.: *L'identité psychosociale de l'enfant sous-prolétaire dans les livres pour enfants*. Mémoire de licence non publié. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium, 1986. Promoteur: C. VANDENPLAS-HOLPER.
- MUSSEN, P./EISENBERG-BERG, N.: *Roots of Caring, Sharing and Helping*. San Francisco: Freeman 1977.

- PIAGET, J.: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris P. U. F 1932; dt. *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M. 1973.
- PILLAR, A. M.: Using children's literature to foster moral development. In: *The Reading Teacher* 33 (1979), H. 2, S. 148–151.
- RADKE-YARROW, M./SCOTT, PH. M./ZAHN-WAXLER, C.: Learning concern for others. In: *Developmental Psychology* 8 (1973), S. 240–260.
- RADKE-YARROW, M./ZAHN-WAXLER, C./CHAPMAN, M.: Children's prosocial dispositions and behavior. In: P. H. MUSSEN (Ed.): *Handbook of child psychology*. Vol. 4. New York: Wiley 1983, S. 469–545.
- REST, J. R.: Morality. In: J. H. FLAVELL/E. M. MARKMAN (Eds.): *Cognitive development. Handbook of child psychology*. Vol. 3. New York: Wiley 1983, S. 556–629.
- RUBIN, K. H./SCHNEIDER, F. W.: The relationship between moral judgment, egocentrism and altruistic behavior. In: *Child Development* 44 (1973), S. 661–665.
- RUSHTON, J. PH.: The altruistic personality. In: J. PH. RUSHTON/R. M. SORRENTINO (Eds.): *Altruism and helping behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates 1981, S. 251–266.
- RUTHERFORD E./MUSSEN, P. H.: Generosity in nursery school boys. In: *Child Development* 39 (1968), S. 755–765.
- STAUB, E.: The use of role-playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. In: *Child Development* 42 (1971), S. 805–816.
- STAUB, E.: *Positive social behavior and morality*. Vol. I & II. New York: Academic Press 1978, 1979.
- STRAFKIN, J./LIEBERT, R./POULOS, R.: Effects of a prosocial televised example on children's helping. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 20 (1975), S. 119–126.
- STREIBEL, B.: Conflict resolution in children's literature. 731 State Street, Madison, Wisconsin, 53703 U. S. A. Unveröffentlichtes Manuskript ohne Datum.
- TURIEL, E.: Stage transition in moral development. In: R. M. V. TRAVERS (Ed.): *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand and McNally 1973, S. 732–758.
- TURIEL, E.: Distinct conceptual and developmental domains. Social – convention and morality. In: C. B. KEASY/H. E. HOWE (Eds.): *Nebraska Symposium on motivation*, 25. Lincoln University of Nebraska Press 1977.
- VANDENPLAS-HOLPER, CH.: *Education et développement social de l'enfant*. Paris: P. U. F. 1979.
- VANDENPLAS-HOLPER, CH./CRIVISQUI-LINARES, C./GHYSELINCKX-JANSENS, A./JATES N.: *Réalisation technique: Centre Audiovisuel, Université Catholique de Louvain. Aider comme Micha, donner comme le Petit Prince, La narration et la discussion de récits pour enfants, Version 1; Micha et le Petit Prince: leur point de vue et le tien, La narration et la discussion de récits pour enfants, Version 2. Deux vidéogrammes scientifiques d'une durée de 60 minutes chacun*, 1986.
- VANDENPLAS-HOLPER, CH.: *Education et développement social de l'enfant: stratégies pour la formation des enseignant(e)s*. Paper presented at the First International Meeting on Psychological Teacher Education; Universidade do Minho; Braga – Portugal; May 29 – June 1 1986.
- VANDENPLAS-HOLPER, CH./CRIVISQUI-LINARES, C./DE KETELE J. M.: Weighted and unweighted measures of children's giving. In: *Educational and Psychological Measurement* (in press). (a)
- VANDENPLAS-HOLPER, CH./CRIVISQUI-LINARES, C./DE KETELE, J. M.: Enhancing children's prosocial development by teacher implemented story telling and discussing. Manuscript submitted for publication. (b)
- VANDENPLAS-HOLPER, CH./CRIVISQUI-LINARES/GHYSELINCKX-JANSENS, A.: *Manuel de codage pour l'analyse des discussions menées dans le cadre de la recherche „La stimulation des comportements prosociaux à partir de récits pour enfants“*. Document de travail de l'Unité DEVE, Université Catholique de Louvain, Décembre 1983.

WALCKIERS, G.: Les difficultés relationnelles dans les livres pour enfants. Mémoire de licence non publié. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium. Promoteur: C. VANDENPLAS-HOLPER.

Abstract

The enhancement of the prosocial development (of children) through the telling and discussing of stories: a process-oriented study.

Seventy-two 5-, 6- and 7-year-old boys and girls participated in an experiment which aimed at enhancing their giving and helping behavior. Children in the experimental group were told stories in which the hero meets secondary characters who are in need and acts prosocially towards them. They were then asked to discuss the stories mainly according to empathy inducing techniques. Children in the control group were told stories without prosocial content and had to discuss them. It appeared from the outcome-oriented part of the study that the treatment was effective for children's giving behavior, but not for their helping behavior. In order to predict outcome variables from the process variables, children's discussions were scrutinized by content analysis and several process variables were designed. Prosocial moral reasoning conceptualized within the cognitive-developmental framework was the best predictor of the children's giving and helping behavior. Educational implications of the experiment are presented.

Anschrift der Autoren:

Christiane Vandenplas-Holper, Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 20, Voie du Roman Pays, B-1348 Louvain-la-Neuve